

## Beste iturrietatik

# H2 ikasgelako diskurtso didaktikoa: ba al dakigu nola hitz egiten dugun eskolak ematean?<sup>1</sup>

Irakasle izateak hainbat gaitasun eskuratzea eta garatzea dakar; ez baita nahikoa gaitasun komunikatibo ona izatea edota jaiotzetiko hiztuna izatea. Horrenbestez, guztiz gomendagarria da ikasgelan egiten den jarduna aztertzea, ikas-irakasprozesuan azaleratzen diren indarguneak eta ahulguneak ikusteko. Horrela, proposamen honen helburua da ikertzea ikasgelan ikasleekin izaten den interakzioan erabiltzen den diskurtsoa aztertzea.

### Gako-hitzak

diskurtso didaktikoa, elkarrekintza, hizketaldiak, irakas-jardunak, mintzaldi-txandak

## 1. HITZAURREA

Bigarren hizkuntzen edo atzerriko hizkuntzen<sup>2</sup> irakasle izateak komunikazio-gaitasun ona izatea edo jaiotzetiko hiztuna izatea baino askoz gehiago eskatzen du. Cervantes Institutuak jakinarazi duenez, gaztelania atzerriko hizkuntza gisa irakasteko lana ondo egitera iristeko, ezinbestekoa da hainbat gaitasun gureganatu eta garatzea: bai hizkuntza-sistemaren ezagutza izatea, bai gaitasuna izatea irakaskuntza-egoerak kudeatzeko, irakasle-taldeetan lankidetzan aritzeko, gure prestakuntzaren kontrola hartzeko, eta abar (Cervantes Institutua, 2012). Alderdi horiek guztiek irakaskuntza-lanean inplikaturik eta garapen profesionalaz kezkatuta dagoen irakaslearen argazkia ematen digute. Azken alderdi hori —norberaren garapen profesionala kudeatu ahal izatearren, nork bere prestakuntzaren kontrola hartzearena— hainbat ikuspegitatik egin daiteke: ekarpen honetan proposatzen da irakaslea bere irakas-jardunaren behatzaile izatea, xede izanik irakasle gisa bere buruaz dituen zalantzei erantzun ahal izatea.

<sup>1</sup>Jatorrizko argitalpena:

Gonzalez, M. V. (2015). El discurso didáctico en el aula de ELE: ¿sabemos cómo hablamos cuando hablamos en clase?. In F. Herrera (ed.) *La formación del profesorado de español. Innovación y reto*. (114-123 or.). Barcelona: Difusión. Beraien baimenez egokitua, itzulia eta argitaratua.

<sup>2</sup>Bigarren hizkuntza (H2) eta atzerriko hizkuntza (AH).

Edozein irakaslek pentsatu izan du noizbait komeniko litzatekeela aztertzea ikasgelan egiten duen jarduna, indarguneak eta ahulguneak ikusteko; baina datuak sistematikoki biltzetik abiatuz eta datu horien azterketatik atera daitezkeen emaitzen gaineko gogoeta eginez bakarrik hobetu liteke garapen profesionala (Alsina eta Esteve, 2009). Richardsek eta Lockhartek diotenez (1998):

Irakasleek, neurri handi batean, ez dakite zer gertatzen den irakaskuntza-prozesuan [...]. Eskola batean hainbeste gauza batera gertatzen direnez, askotan zaila da irakasleak konturatzea zer gertatzen den eskoletan, eta zergatik. (13. or.)

Zehazki, proposamen honen helburua da ikertzea irakasle-jardunak duen alderdirik garrantzitsuenetako bat: alegia, ikasgelan ikasleekin izaten den interakzioan erabiltzen den diskurtsoa aztertzea. Asmoa da erantzutea bigarren hizkuntza edo atzerriko hizkuntza batean irakastearen inguruan hizkuntza horretan oraindik trebe ez diren ikasleei sortzen zaizkien galderei, baita irakaslearen diskurtsoak ikasleen ikaskuntzan izan ditzakeen ondorioez sortzen diren galderei ere. Horretarako, zer den *diskurtso didaktikoa* argitzen ahaleginduko gara; jarraian, zergatik den garrantzitsua H2/AH ikasgelan; ondoren, diskurtsoaren ezaugarriak azalduko ditugu, eta, gero, hainbat jardura aztertuko, zertarako-eta ikasgelan egin ohi dugun diskurtsora hurbiltzeko. Horren guztiaren xede nagusia izango da irakasle gisa dugun rolaz eta gure gogobetetze-mailaz ohartzea.

## 2. ZER DA DISKURTSO DIDAKTIKOA?

*Diskurtso didaktikoaren* terminoaren baitan jasotzen dira ikas-irakas prozesuan irakaskuntza-helburuak betetzeko egiten diren ekoizpen linguistikoak eta ez-linguistikoak; diskurtso didaktikoa da irakaskuntzaren testuinguruan sortzen diren prozesu kognitiboak erraztera bideratutako berbaldia. Diskurtso hori zenbait diskurtsoren batuketa moduan uler daiteke: a) prozesu horretan sortzen diren diskurtsoena —bai irakasleak, bai ikasleek edota baita beste edozein parte-hartzailek ere egiten dutena— eta b) eskuliburu edo irakaskuntza-material bidez ikasgelara ekarritakoena (Llobera, 1990/2008). Diskurtso-mota hori aztertzeko interesa 1980ko hamarkadaren bukaeratik aurrera agertu da gaztelania atzerriko hizkuntza gisa irakastearen eremuan, M. Aymerichen eta L. Díazen lanaren bidez (1989). Hala ere, 1970eko hamarkadan jadanik abiatua zen anglosaxoien eremuan diskurtso didaktikoaren ezaugarrien ikerketa (Sinclair eta Coulthard, 1975; Ferguson, 1975).

## 3. ZERGATIK DA GARRANTZITSUA?

Atzerriko hizkuntzen irakaskuntzak badu berezitasun bat, beste egoera didaktiko batzuetan izaten ez dena: irakasgaia da, orobat, irakasgai hori transmititzeko bitartekoa, batetik, eta gaia eraikitze erabiltzen dena, bestetik. Horrela, ikasleek xede-hizkuntzan komunikazio-gaitasun egokia garatzea lortzeko, ikasgelan irakasleak eta ikasleek hizkuntza hori bera darabilte irakasbidetzat, nahiz eta oraindik ere ezin duten haren bitartez komunikatu. Horrek guztiak dakar H2/AH eskolaren diskurtso didaktikoak ezaugarri berezi batzuk izatea, beste diskurtso batzuetatik bereizten dituen. Irakaslearen, ikasleen eta irakaskuntza-materialen artean irakasgai den hizkuntzan egiten den interakzioaren bitartez eraikitzen da ikaskuntzarako testuinguru egokia.

## 4. ZER EZAUGARRI DITU DISKURTSO DIDAKTIKOA?

H2/AH ikasgelan sortzen den diskurtsoak beste diskurtso batzuen ezaugarri bertsuak ditu. Zenbaitetan, gurasoek seme-alaba txikiei hitz egitean darabilten diskurtsoaren antza izan ohi du; edo medikuek zein erizainek pazienteekin darabilten hizkuntzaren tankera; edo jaiotzetiko hitzunik jaiotzetikoak ez direnekin hitz egitean darabiltenarena, etab. Diskurtso-egoera horiek guztiak badute ezaugarri komun bat: solaskideen arteko simetriarik eza. Kasu horietan guztietan, parte-hartzaileetako batek

—gurasoak, mediku nahiz erizainak, jaiotzetiko hiztunak...— solaskideek baino gaitasun handiagoa du. Gaitasun linguistikoaren mailan izan ohi diren desoreken ondorioz, gaitasunik handiena dutenek egokitzen dute diskurtsoa, komunikazio-arazoak saihesteko eta komunikazioak aurrera egin dezan laguntzeko (Larsen-Freeman eta Long, 1994). Diskurtso didaktikoan, bi ezaugarri ditu irakasleak bere diskurtsoan egiten duen hizkuntza-egokitzapenak: batetik, ikasleekin ezartzen duen interakzioari dagozkion egokitzapenak aipa daitezke; eta, bestetik, enuntziatzaileari dagozkionak (González, 2001; Pastor, 2003; eta Batlle, 2011). Egindako elkarrekintza-egokitzapenen artean, nabarmentzekoa da ugari erabiltzen direla honako hauek:

- Erantzun itxiko galderak (horrelakoetan, irakasleak badaki erantzuna, eta ikasleak hitz batekin erantzun ahal izatea aurreikusten da).
- Egiaztatze galderak (elkarrekintzan zehar jarraitzen eta ulertzen diotela ziurtatzeko).
- Gaiak alde batera uztea (sumatzen denean ikasleak zailtasunak dituela elkarrekintzan jarraitzeko).
- Errepikapen eta zuzenketa gehiegi egitea (feedbacka emateko, nagusiki).
- Sasi-hasierak pilatzea.
- Parafraasiak eta definizioak.
- Keinuak eta mimika erabiltzea, besteak beste.

Eta enuntziatua ardatz duten egokitzapenen artean, honako hauek aipa litezke:

- Jaiotzetiko hiztun batek jaiotzetiko beste hiztun batzuekiko elkarrekintzan duen erabilerarekin bat ez datozen aditz-moduak eta -denborak erabiltzea.
- Neurritz gain erabiltzea subjektuaren funtzioa duten izenordain-formak, eta gehiegi ahoskatzea.
- Osagarrien forma osoak erabiltzea, objektu zuzenaren edo zehar-objektuaren izenordainak saihestearren.

H2/AH ikasgelan ikasleek sortzen duten diskurtsoaren nolakoa zuzen-zuzenean dago lotua irakaslearen diskurtsoaren ezaugarriekin. Lehenik harritzen gaituena da zer parte-hartze txikia izan ohi den. Irakaslearen mintzaldi bakoitzari ikaslearen beste bat dagokio gutxienez, eta horixe da proportzioa askotan. Horrek esan nahi du ezen, nahiz eta itxuraz orekatua den elkarrekintza, egiaz ez dela horrela. Ikastaldea irakaslearekin interakzioan ari da, baina taldekide guztien artean banatzen dituzte talde gisa dagozkien mintzaldiak. Horrela, irakaslearen diskurtsoan galderak ugari izaten dira —bereziki, egiaztatze galderak eta ikasleari erantzun itxia eskatzen diotenak—, eta ikaslearenean, aitzitik, oso gutxi. Ikasleak erantzunak sortzen ditu gehienbat, eta erantzun horiek monosilaboetara edo oso enuntziatu laburretara mugatzen dira askotan (González, 2010).

Une honetan, ez dago ikerlanik esplikatze nola eragiten dioten H2/AH irakaslearen diskurtsoaren egokitzapenek ikaskuntza-prozesuari, baina ikusten da ikasgelan ugaritu egin behar direla interakzio orekatuagoak izateko aukerak. Hori da bide bakarra, ikasleak xede-hizkuntzaren funtzionamenduari buruzko hipotesiak bere diskurtsoaren bidez gauzatu ahal izan ditzan.

## 5. IRAKASLEAK NOLA HURBIL DAITEZKE IKASGELAN SORTUTAKO DISKURTSORA?

Irakasle askok diote hizkuntzak irakasteko ikuspegi komunikatiboari jarraitzen diotela beren eskoletan —ikuspegi horrek irakaskuntza-prozesuaren erdigunean jartzen du ikaslea— eta ikuspegi horri esker taldekide guztien arteko elkarrekintza sustatzen dela; eta, ondorioz, baita ezagutzaren eraikuntza ere. Alabaina, irakasle asko dira, era berean, inoiz aukerarik izan ez dutenak eskolak ematen ikusiak izateko edo eskoletan beren burua grabatzeko, ikusteko ea benetan zenbateraino datozen bat egiten denaren pertzepzioa eta ikasgelan egiaz gertatzen dena. Areagotu egin behar da eskoletan

gertatzen denari buruz dugun ezagutza: ea zein diren irakaskuntza-egoeran sortzen den diskurtsoaren ezaugarriak, zein diren ikasgelan sortzen den diskurtsoak dauzkan aldaketak, zenbat aukera eskaintzen zaizkien ikasleei elkarrekintzarako, zer-nolako interakzioak sustatzen dituen irakasleak ikasgelan eta, garrantzitsuena, jabetzea zein diren irakasle-jardunaren helburuak.

Ondoren, irakasleek ikasgelan duten diskurtso-jarduna aztertzetik abiatuta, ekintza batzuk proposatzen dira, zeintzuek profesionali hizkuntza-irakaslearen rolean beren burua hobeto ezagutzen lagundu diezaieketen. Hoberena litzateke lantokietan egin ahal izatea lanbide-garapenerako proiektuak, lankideekin eta ikasketaburuekin elkarlanean. Lanbide-bizitza osoan prestatzen jarraitu ahal izateko, berdinen arteko behaketa da erabili litekeen tresnetako bat, baina, laneko testuinguruaren ezaugarriengatik ezinezkoa denean berdinen arteko behaketa, nor bere burua behatzetik ere abia daiteke. Bi modu daude proposamen hauek gauzatzeko: a) beste irakasle batzuekin elkarlanean, edo b) bakoitzak bere aldetik, eskolen grabazioak erabiliz. Richardsek eta Lockhartek diotenez (1998), «grabazioa askotan errepika eta azter daiteke, eta bestelako baliabideez erraz beha ez daitezkeen xehetasunak jaso ditzake; adibidez: irakasleak edo ikasleek egiaz erabilitako hizkuntza» (19. or.).

### 5.1. IKASGELAN TXANDAK BANATZEA: IRAKASLEAK ETA IKASLEEK HITZ EGITEKO HARTUTAKO DENBORAK

Garrantzizkoa da irakasleek zehatz jakitea zenbat denboraz hitz egiten duten eskoletan, eta zenbat denbora uzten duten ikasleen mintzaldietarako. Irakasle guztiek, ikasgelatik irtetean, uste izaten dute ikasleek eskolan parte hartu dutela eta, gainera, sarri hitz egin dutela. Askotan, ordea, ahaztu egiten da irakaslearen ahala dela ikasgelan hitz egiteko txandak esleitzea; eta horrek nolabaiteko desoreka dakar irakasleak eta gainerako parte-hartzaileek hitz egiteko dituzten aukeren artean. Eskoletan zehazki jakiteko zer-nola banatzen diren txandak, eskola bat grabatzea proposatzen da, honako taula honen moduko bat prestatzea eta hor markatzea saio horretan izandako mintzaldi-txandak.

#### 1. taula. Txanden banaketa

| Irakaslea | 1. ikaslea | 2. ikaslea | 3. ikaslea | 4. ikaslea | 5. ikaslea | 6. ikaslea |
|-----------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| X         |            |            |            |            |            |            |
|           | X          |            |            |            |            |            |
|           |            |            |            |            |            |            |

Lagugarri gerta daiteke taulan jasotzea parte-hartzaile bakoitzaren mintzaldiak, ikusteko ea zenbateko tartea uzten zaien ikasleei eskoletan elkarrekintzan aritzeko. Taula horretatik abiatuta, era berean, mintzaldi bakoitzaren luzera ere jaso daiteke, irakasleak eta ikasleek zenbat denbora hartzen duten jakiteko. Datu horiek soilik zenbakizkoak diren arren, saio grabatuan ezarritako elkarrekintza-denboraren berri ematen dute: ea den ikasleak ardatz hartzen dituen elkarrekintza—eta denek berdin hartzen duten parte—, ala irakaslea ardatz hartzen duena. Informazio horretatik abiatuta, irakasleak gogoeta egin dezake eta egon litezkeen aldeak ikusi: a) ikasgelan parte-hartzaile guztien arteko interakzioari buruz berak duen pertzepzioaren eta b) grabazioak islatzen dion errealitatearen artean.

### 5.2. IKASGELAKO ELKARREKINTZA-MOTAK

Aurreko taularekin lan egin eta gero, ikusten baldin bada ikasgelan irakasleak sortutako diskurtsoa ikasleek egindakoa baino askoz ere handiagoa dela, badira informazio gehiago atera ahal izateko ikerbideak. Eskolan gauzatzen diren elkarrekintza-motak aztertu behar dira, elkarrekintza horiei etekinik handiena ateratzeko erak aurkitu ahal izateko. Jakiteak ikasgelan zenbat denbora eskaintzen zaion egin daitezkeen

elkarrekintzetako bakoitzari (banakako lanari, binakakoari, talde txikikoari, etab.) eta datu horiek erkatzeak eskola-planean egindako denbora-aurreikuspenarekin emango dio irakasleari bere planarekiko izan diren desbideratze eta balizko ondorioei buruzko informazioa.

Taula honek —Thornbury eta Watkins-en lanetik (2007) egokituak— bide ematen du ikasgelako parte-hartzaileek egindako interakzioak erregistratzeko.

### *2. taula. Hizketaldi-denbora, elkarrekintza-mota bakoitzean*

| Elkarrekintza-mota             | Denbora |
|--------------------------------|---------|
| Talde handia edo eskola irekia |         |
| Talde txikietako lana          |         |
| Binakako lana                  |         |
| Banakako lana                  |         |
| Beste batzuk                   |         |

Irakaslearentzat interesgarria izan daiteke jakitea zer galdera-mota egiten dituen elkarrekintzan zehar, horietako zenbat galderak sorrarazten duten ikaslearen erantzun itxia, zenbatek landu beharreko erantzun irekiren bat, edota zenbat diren prozedurei eta ikasgelaren kudeaketari buruzkoak. Elkarrekintza eskasa sortzen du neurritz gain erabiltzeak ikasleari ahalegin kognitibo txikia eskatzen dioten galderak, zeren eta horrelakoetan hizkuntzarekin esperimintatzeko aukera gutxi eskaintzen baitzaizkio ikasleari.

### *3. taula. Ikasgelan egin ohi diren galdera-motak*

| Galdera-mota                               | Kopurua |
|--|---------|
| Erantzun itxia eskatzeko galdera           |         |
| Erantzun irekia lantzeko galdera           |         |
| Prozedurei edo kudeaketari buruzko galdera |         |

Diskurtsoa ikastaldearen mailari egokitzeak biziki kezkatzen ditu irakasleak —bereziki, hasiberriak—. Diskurtso didaktikoak dauzkan egokitzapenak aztertzeke, eskolak grabatu ez ezik, transkribatu ere egin behar ditu irakasleak. Ez da aski entzutea zer gertatzen den ikasgelan; horrezaz gain, transkribatu ere egin behar da, analizatu ahal izateko. Horrela, hobeto aztertu ahal izango da nolakoak diren ikasgelan ematen diren jarraibideak, nola aurkezten diren irakaskuntza-helburu berriak, nola kudeatzen diren jarduerak, nola eskaintzen den feedbacka, eta abar. Hori guztia, betiere, jakiteko ea gure diskurtsoaren egokitzapen-maila gure ikasleen berbaldiari egokitzen zaion.

## 6. DISKURTSO DIDAKTIKOARI BURUZKO GOGOETAK

Diskurtso didaktikoa irakaskuntza-ikaskuntza saioaren ardatz egituratzaile gisa hartzen bada, ezinbestekoa da irakasleak gehiago jakitea bere diskurtsoaz. Azken gogoeta batzuk gehitzen ditugu, diskurtso didaktikoaz hausnartzeko:

Ikaslea ikasprozesuaren erdigunean jartzen du elkarrekintza orekatuak sustatzen dituen irakasleak, zeren eta hizkuntza erabiltzeko aukera esanguratsuak ematen baitizkio.

Irakasleak zenbat eta denbora gehiago izan ikasgelan elkarrekintzan aritzeko, hainbat eta aukera handiagoak izango ditu hizkuntza erabiltzeko.

Ikasgelan egindako galderek erantzun landuak eman behar izatea eskatzen badiote ikasleari, aukera gehiago eskaintzen zaizkio baietsi edo ezetsi ahal izan ditzan hizkuntzari buruzko bere hipotesiak.

Irakasleak eskoletan sortzen den diskurtsoa aztertuz baizik ez du jakingo zer-nolako eraginkortasun-maila duten berak egindako egokitzapenek.

Itzultzailea: IVAPeko Itzultzaile Zerbitzu Ofiziala

**Bibliografía**

- Alsina, A. eta Esteve, O. (2009). ¿Cómo aprender competencias profesionales durante la formación inicial de maestros? Algunas aportaciones desde el aprendizaje realista. *UNIVEST 2009*. Hemendik berreskuratua: <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/10256/1952/1/136.pdf>
- Aymerich, M. eta Díaz, L. (1989). Repeticiones y reformulaciones. Estrategias del discurso del profesor de español como segunda lengua. *Cable*, 13, 39-44. Hemendik berreskuratua: <http://marcoele.com/descargas/5/aymerich-diaz-repeticiones-y-reformulaciones.pdf>
- Battle, J. (2011). *Reparaciones y mediación docente en el discurso del profesor en el aula de ELE*. [Master-bukaerako lana]. Universitat de Barcelona, Bartzelona. Hemendik berreskuratua: <http://marcoele.com/descargas/13/battle-reparaciones-mediacion.pdf>
- González, M. V. (2001). *Modificaciones en el discurso del profesor de español como lengua extranjera*. [Doktoresia]. Universitat de Barcelona, Barcelona. Hemendik berreskuratua: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/41411>
- González, M. V. (2010). Análisis del discurso en el aula: una herramienta para nuestra autoevaluación. *Monográficos MarcoELE*, 10, 83-96. Hemendik berreskuratua: [http://marcoele.com/descargas/expolingua\\_2006\\_gonzalez.pdf](http://marcoele.com/descargas/expolingua_2006_gonzalez.pdf)
- González Argüello, M. V. (2010). La interacción en el aula de español como lengua extranjera: el discurso generado por el alumno. *Lenguaje y textos*, 32, 105-112.
- Llobera, M. (1990). Reconsideración del discurso interactivo en la clase de L2 o LE. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 91-98. Hemendik berreskuratua: <http://marcoele.com/descargas/6/llobera-reconsideracion.pdf>
- Instituto Cervantes. (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Hemendik berreskuratua: [http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/competencias/default.htm](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm)
- Pastor, S. (2003). El habla para extranjeros: su papel en el aprendizaje de segundas lenguas. *RESLA*, 16, 251-271. Hemendik berreskuratua: [http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/48783/1/2003\\_Pastor\\_RESLA.pdf](http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/48783/1/2003_Pastor_RESLA.pdf)
- Richards, J. C. eta Lockhart, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sinclair, J. eta Coulthard, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: the English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, J. eta Brazil, D. (1982). *Teacher talk*. Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, J. (1982). *The Structure of teacher talk*. Oxford: Oxford University Press.
- Schmidt, R. W. (1980). Speech Act and Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 1. Oxford: Oxford University Press.
- Stubbs, M. (1983). *Análisis del discurso*. Madrid: Alianza Editorial.
- Tapper, J. (1994). Directives used in College Laboratory. Oral discourse. *English for Specific Purposes*, 13 (13), 205-222.
- Thornbury, S. (1996). Teachers research: teacher talk. *ELT Journal*, 50 (4), 279-289.
- Thornbury, S. eta Watkins, P. A. (2007). *The CELTA Course: Certificate in English Language Teaching to adults: trainee book*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Verdía, E. (2011). De la adquisición del conocimiento al desarrollo de la competencia docente: profesionalización de los profesores de ELE. *Actas II Encuentros Comillas*